

Gergen, Andrea

## **Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit**

*Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 329-339*



### **Quellenangabe/ Reference:**

Gergen, Andrea: Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 329-339 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172854 - DOI: 10.25656/01:17285

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172854>

<https://doi.org/10.25656/01:17285>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft



Maria Degeling / Nadine Franken /  
Stefan Freund / Silvia Greiten /  
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell  
(Hrsg.)

# **Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung**

**Bildungswissenschaftliche und  
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /  
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:  
Praxisphasen in der  
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling  
Nadine Franken  
Stefan Freund  
Silvia Greiten  
Daniela Neuhaus  
Judith Schellenbach-Zell  
(Hrsg.)

# Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und  
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2019

**k**



*Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.  
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2019.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

## Inhaltsverzeichnis

<b>Geleitwort</b> .....	9
<b>Vorwort</b> .....	11
<b>Einführung</b> .....	13

### Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

*Ulrike Weyland*

Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen .....	25
---	----

*Sabine Reh und Joachim Scholz*

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung .....	65
---	----

*Thomas Häcker*

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern .....	81
--	----

*Angelika Preisfeld*

Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester .....	97
---	----

*Michael Böhnke*

„[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung .....	121
---	-----

### Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

*Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen*

Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters .....	135
--	-----

*Judith Vriesen*

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens  
im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften  
an der Technischen Universität Dortmund ..... 149

*Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles*

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung:  
Ansätze und mögliche Perspektiven ..... 160

*Andrea Brait*

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von  
Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang  
mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika ..... 172

### **Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion**

*David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber*

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der  
Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester ..... 187

*Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch*

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären  
und schulischen Lehramtsausbildung ..... 198

*Silvia Greiten*

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat  
zur Unterrichtsplanung im Praxissemester ..... 209

*Daniela Neuhaus*

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik ..... 222

*Sebastian Herbst*

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung  
individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und  
kollegiale Fallberatung im Praxissemester ..... 234

*Nadine Franken und Angelika Preisfeld*

*Reflection-for-action* im Praxissemester –  
Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? ..... 247

*Kathrin Holten und Eduard Krause*

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären  
Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen ..... 259

**Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback***Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester .....	277
--	-----

*Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiekbusch und Kristine Klaeger*

LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität und Schule .....	289
---	-----

*Katharina Neuber und Kerstin Göbel*

Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf Schülerrückmeldungen zum Unterricht .....	302
--	-----

*Maria Degeling*

Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion .....	312
---	-----

**Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching***Andrea Gergen*

Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ...	329
--	-----

*Stefanie Schnebel*

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung. Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings .....	340
--	-----

*Martina Fach-Overhoff*

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen? .....	353
--	-----

*Michael Evers und Fani Lauermann*

Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium: Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums .....	366
--	-----

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,  
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des Berliner Praxissemesters .....	382
--	-----

*Holger Weitzel und Robert Blank*

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? ..... 393

*Felician-Michael Führer*

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische  
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer  
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht ..... 405

## **Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität**

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubarak, Carina Hübner, Michael Angenendt und  
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem  
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen  
und dem ZfsL Lüdenscheid ..... 421

*Thomas Gawlick und Anne Hilgers*

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:  
Konzepte erproben und reflektieren ..... 435

*Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri*

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der  
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften  
der Sekundarstufen ..... 447

*Maike Schindler*

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von  
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven  
Mathematikunterricht ..... 460

Herausgeberinnen und Herausgeber ..... 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 472

*Andrea Gergen*

# **Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung.**

## **Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit**

### **1 Einleitung**

In den meisten deutschen Bundesländern wird die erste Phase der Lehrerbildung derzeit neu strukturiert. Ziel ist die Ausweitung der Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wie in bisherigen schulpraktischen Phasen sind Mentorinnen und Mentoren<sup>1</sup>, also die betreuenden und begleitenden Lehrkräfte der Lehramtsstudierenden an den Praktikumsschulen, feste Akteure der Ausbildung. Ihre Rolle, explizit in der universitären Ausbildungsphase, rückt zunehmend in den Fokus der Lehrerbildungsforschung.

Mentorinnen und Mentoren in der Lehrerbildung haben zumeist kein klar umrissenes Arbeitsfeld. Auch die Anforderungen an Fortbildungsangebote sind häufig nur vage formuliert. Grund genug, einen Blick auf aktuelle Befunde zum Mentoring in der deutschsprachigen Lehrerbildungsforschung zu werfen und sie auf ihre Passung hinsichtlich schulpraktischer Anforderungen zu überprüfen.

### **2 Mentorinnen und Mentoren als Bindeglieder zwischen Theorie und Praxis**

#### **2.1 Berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren in der Lehrerbildung**

Es gilt als unbestritten, dass die Lernbegleitung von Studierenden für die Wirksamkeit von schulpraktischen Studien eine elementare Rolle spielt (vgl. Gröschner & Häusler 2014, 315). Schulische und hochschulische Lernbegleitung von Studierenden ist für den Lernerfolg von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten

---

1 Die Begriffe des Mentors und der Mentorin werden im Folgenden synonym mit dem Begriff der Praxislehrperson verwendet, auf welchen vornehmlich Studien aus Österreich und der Schweiz Bezug nehmen.

bedeutsam. Der diesbezügliche Beitrag von Mentorinnen und Mentoren wird als hoch eingeschätzt (vgl. Hascher & Moser 2001). Gleichzeitig wird die Wirksamkeit der Mentorentätigkeit für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden kontrovers diskutiert (vgl. Hascher 2012).

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen der quantitativen Studie „Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum“ (KLiP) die Einstellungen und Aspekte der Lernbegleitung von 129 schulischen Mentorinnen und Mentoren vor und nach einem neu eingeführten Praxissemester an der Universität Jena untersucht (vgl. Gröschner & Häusler 2014, 323ff.). Im Zentrum des Interesses der Studie stand der Zusammenhang zwischen individuellen Einstellungen der Praxislehrpersonen und ihrer Gestaltung des Mentorings.

Hinsichtlich der individuellen Voraussetzungen geben ca. 60% der Probandinnen und Probanden an, von der Schulleitung zur Mentorentätigkeit aufgefordert worden zu sein. Nur 11% wurden von Studierenden direkt angesprochen. Mehr als ein Drittel gibt an, auf die Tätigkeit als Mentorin oder Mentor vorbereitet worden zu sein. Die Praxislehrpersonen schätzen ihren persönlichen Gewinn durch Mentoring bezüglich der Reflexion und der eigenen professionellen Weiterentwicklung als mittelmäßig ein und den Gewinn hinsichtlich neuer Perspektiven geringer. Mentorinnen und Mentoren schätzen ihre eigene Berufszufriedenheit und ihre Innovationsbereitschaft im Vergleich mit anderen Kolleginnen und Kollegen als hoch ein (vgl. ebd. 314).

Auch der Umfang ihrer Unterstützung der Studierenden (Mentees) wird von den Mentorinnen und Mentoren hoch eingeschätzt, wobei die Ermöglichung von Hospitationen bei den Mentees einen hohen Stellenwert einnimmt, ebenso wie die Unterstützung bei Unterrichtsentwürfen und bei fachspezifischen Informationen. Praxislehrpersonen geben an, Studierende im Schnitt zweieinhalb Stunden pro Woche zu betreuen. Auf Nachbesprechungen entfallen ihren Aussagen nach im Schnitt 20-30 Minuten pro Hospitationsstunde. Die Anzahl der Jahre im Schuldienst der Mentorinnen und Mentoren und die durchschnittliche Betreuungszeit pro Woche korrelieren negativ (vgl. ebd. 325-326). Die eigene Einschätzung der Innovationsbereitschaft der Mentorinnen und Mentoren korrelierte hingegen positiv mit der durchschnittlichen Betreuungszeit und der Unterstützung der Studierenden pro Woche.

Zusammenfassend stellen die Autorinnen und Autoren fest, dass Mentorinnen und Mentoren Studierende eher in der Reflexion der eigenen Unterrichtstätigkeit unterstützen als in der Entwicklung neuer fachlicher bzw. pädagogischer Perspektiven. Zeitliche Ressourcen werden von Seiten der Autorinnen und Autoren als wichtige Kriterien für eine produktive Lernbegleitung betrachtet. Durch eine gezielte Vorbereitung der Praxislehrpersonen könne die Effektivität der Lernbegleitung, bspw. durch Vorbesprechungen, noch verstärkt werden, und auch hinsichtlich von Beratung von Studierenden und Supervision gebe es noch Ent-



wicklungsbedarf. Es wird auch empfohlen, neben dem bisherigen Fokus auf Trainingsprogrammen zur Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen und zur Unterstützung von Studierenden auch weitere Aspekte zur Beratung aufzugreifen. Die vorliegende Untersuchung weist allerdings methodische und inhaltliche Grenzen auf, da vornehmlich Selbstauskünfte von Mentorinnen und Mentoren erhoben und ausschließlich quantitative Aspekte der Mentor-Mentee-Beziehung fokussiert wurden (vgl. ebd. 329).

## 2.2 Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika

Schnebel (2014) konstatiert einen gesteigerten Einfluss von Mentorinnen und Mentoren in verlängerten Praxisphasen und die Bedeutung ihrer Lernbegleitung für Lehramtsstudierende. In einer qualitativ angelegten Studie zum Modellversuch „Praxisjahr“ der Pädagogischen Hochschule Weingarten untersucht sie, welche Einstellungen, Motive und Ziele Praxislehrpersonen mit ihrer Tätigkeit verbinden und welche Bedingungen ihrer Einschätzung nach für ihre Arbeit förderlich oder hemmend sind (vgl. Schnebel 2014, 360), wie betreuende Lehrkräfte ihre Innovationsaufgaben wahrnehmen und welche Bedingungen dafür förderlich sind (vgl. ebd. 363). Als theoretischer Bezugsrahmen für die Studie diente das Modell zu Innovationsbedingungen aus Sicht der Beteiligten von Anton Strittmatter (2001). In diesem Modell werden drei Dimensionen von Bedingungen für Innovationsbereitschaft von Lehrkräften unterschieden: Müssen, Wollen und Können. Strittmatters Modell visualisiert ihr Zusammenwirken und ihre durch die Wechselwirkung hemmende oder förderliche Innovationskraft (vgl. Schnebel 2014, 362).

Im Rahmen ihrer Interviewstudie untersuchte Schnebel vierzehn Mentorinnen und Mentoren an zwei Schulen, an denen ein Ganzjahrespraktikum erprobt wurde (vgl. ebd. 376). Auf der Ebene des Müssens fragte sie danach, wie die Probanden zu Praxislehrpersonen wurden und ob es Veränderungen auf schulischer oder individueller Ebene gab, die zur Übernahme der Mentorentätigkeit führten. Auf der Ebene des Wollens wurde nach persönlichem Gewinn oder Nutzen gefragt, und inwiefern sich das berufliche Selbstverständnis auf die Übernahme der Praktikumsbetreuung auswirkte. Die Fragen auf der Ebene des Könnens zielten auf Erfolgsaussichten, nach unterstützenden Rahmenbedingungen und nach Fortbildungsbedarfen von Mentorinnen und Mentoren (vgl. ebd. 368).

Nach der Auswertung der Interviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass als Motive für die Übernahme der Tätigkeit überwiegend Faktoren eine Rolle spielen, die auf das berufliche Selbstverständnis, aber auch auf den Nutzen für die eigene Arbeit zielen. Darüber hinaus ist eine positive Beziehung zwischen Praktikumslehrpersonen und Studierenden wichtig (vgl. ebd. 374). Die befragten Mentorinnen und Mentoren erlebten ihre Tätigkeit überdies als Möglichkeit, Routinen zu durchbrechen und einen Beitrag

zu schulischen Innovationen zu leisten. Ein wichtiger Grund für die Mentoren-tätigkeit ist das eigene Berufsethos. Hinzu komme ein gewisser Erwartungsdruck hinsichtlich ihres Engagements in der Lehrerbildung von außen und auf das Kollegium.

Als ein hemmender Faktor für das Engagement als Praktikumslehrkraft wird der Zeitfaktor herausgestellt, wobei „reservierte Zeitgefäße“ (Strittmatter 2001; vgl. Schnebel 2014, 363) für eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe eine elementare Rolle spielen. Der Schulleitung kommt diesbezüglich eine zentrale förderliche Aufgabe zu, wobei die Bedeutung des Kollegiums als ambivalent gedeutet wird. Die an der Studie beteiligten Mentorinnen und Mentoren wünschten sich für ihr Engagement mehr Anerkennung, wollten aber keine Sonderrolle im Kollegium einnehmen (vgl. Schnebel 2014, 374). Schulpraktika als Innovationsvorhaben sprechen auch die Professionalität von Praxislehrpersonen an, wozu Konzepte der beteiligten Institution für die Betreuungsarbeit notwendig sind. Schnebel folgert, es sei Aufgabe der Schulen, die Möglichkeiten, die sich auch durch die Interaktion mit Studierenden ergäben, in die eigene Schulentwicklung mit einzubeziehen (vgl. ebd. 375).

### **3 Praktische Implikationen der Tätigkeit von Mentorinnen und Mentoren**

#### **3.1 Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Schulpraktikum**

Die von Futter (2017) zwischen 2009 und 2013 durchgeführte Studie „Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum“ ist eine Teilstudie im Schweizer Projekt zum „Fachspezifischen Coaching in Lehrpraktika“ (vgl. ebd. 13 ff.). Mit der Studie untersucht sie die Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Besonders intensiv widmet sich Futter der Frage, wie Lernen im Allgemeinen und im Speziellen lehramtsbezogenes Lernen vor sich geht und wie Unterrichtsbesprechungen von Lehramtsstudierenden mit Praxislehrpersonen einzuschätzen sind. Dabei richtet sie den Fokus sowohl auf Vor- als auch auf Nachbesprechungen (vgl. Futter 2017, 67ff.). Als Datengrundlage dienten 61 videografierte Unterrichtsbesprechungen, in denen potenzielle Lerngelegenheiten zwischen Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierenden identifiziert wurden. Neben Mathematiklektionen wurden Vor- und Nachbesprechungen zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden auf Video aufgezeichnet und analysiert, um das Unterstützungsverhalten der Mentorinnen und Mentoren anhand der Merkmale „Gesprächsstil“, „Rolle“, „modaler Sprachgebrauch“ und „Interaktionsmuster“ zu untersuchen (vgl. ebd. 139ff.).

Futter geht von der Annahme aus, dass Lernen dann erfolgreich ist, wenn es mit der Veränderung von Wissen und/oder von Handeln einhergeht. Dabei spielt das Lernen im Dialog eine besondere Rolle (vgl. ebd. 67ff.). Die Autorin unterscheidet hier zwischen aktiven, interaktiven und konstruktiven Gesprächsmustern. Sie nimmt dabei Bezug auf die These, dass interaktives Lernen, welches sowohl sequenzielle Konstruktion als auch Ko-Konstruktion umfasst, zu besseren Lernergebnissen führt als konstruktives Lernen im Sinne der Selbstkonstruktion. Ko-Konstruktion im Gesprächsverlauf wiederum verlangt das Einbringen eigener Ideen von beiden Seiten des Gesprächsstandems, damit neues, geteiltes Wissen entstehen kann (vgl. McGregor & Chi 2002). Typischerweise finden Unterrichtsbesprechungen vor allem als Nachbesprechungen statt, und Futter betont, dass eine erfolgreiche Unterrichtsreflexion als „Promoter“ von Lernen angesehen werden kann. Andererseits wiesen ältere Studien darauf hin, dass der Lehramtsstudierende vor allem Vorbesprechungen als hilfreich für ihr berufsbezogenes Lernen einschätzen (vgl. z.B. Kreis 2012).

Im Rahmen der Studie von Futter wurden erstmals potenzielle Lerngelegenheiten in Unterrichtsbesprechungen identifiziert, um darauf basierend untersuchen zu können, ob sich das Unterstützungsverhalten in unterschiedlichen Situationen unterscheidet. Futter fand heraus, dass es vorwiegend die Praxislehrpersonen sind, welche die Themen in den Unterrichtsnachbesprechungen bestimmen und initiieren (vgl. Futter 2017, 236).

Thematisch werden in den Gesprächen zumeist instruktionale Aspekte und die Klassenführung behandelt, aber nur wenige fachliche und fachdidaktische Aspekte. Ein weiterer Schwerpunkt der Redebeiträge in Unterrichtsbesprechungen zwischen Mentorinnen und Mentoren und Studierenden im Praktikum liegt in der Beschreibung vergangenen oder zukünftigen Handelns. Der Befund, dass fachwissenschaftliche Themen signifikant häufiger in Vor- als in Nachbesprechungen aufgeworfen werden, verweist mit Blick auf theoriebasierte Reflexion auf das Potenzial von Vorbesprechungen in der Lehrerbildung. Hingegen wird in Nachbesprechungen anspruchsvoller reflektiert als in Vorbesprechungen (vgl. ebd. 241ff.).

Aus den Ergebnissen leitet Futter Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ab. Es müsse thematisiert werden, wie Gesprächsbeiträge im Einzelnen formuliert und wie der Gesprächsführung zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden größere Aufmerksamkeit beigemessen werden können (vgl. ebd. 254ff.). Dialoge sollten ko-konstruktiv gestaltet und die Unterrichtsreflexion in die Ausbildung integriert werden. Zudem schlägt Futter vor, die berufspraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen mittels längerfristiger Zusammenarbeit mit Schulpraktikerinnen und -praktikern weiterzuentwickeln und Unterrichtsbesprechungen ein neues Gewicht beizumessen (vgl. ebd.).

### 3.2 Mentorierte Lerngelegenheiten und ihre Nutzung

Mit der reflexiv angelegten Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in mentorierten Lerngelegenheiten im verkürzten Vorbereitungsdienst befasst sich die Studie von Reintjes und Bellenberg (2017). Als Ausgangspunkt für ihre längsschnittlich angelegte Evaluationsstudie steht der Befund von Arnold u.a. (2011, 106), dass die Selbsteinschätzung zur Kompetenzentwicklung sowohl von Lehramtsstudierenden als auch von Referendarinnen und Referendaren am stärksten vom Praxiserleben beeinflusst wird. Reintjes und Bellenberg erklären dies damit, dass sich die subjektive Bedeutung von Erfahrungswissen durch Praxiserleben verstärke. Offenbar verorten Praktikantinnen und Praktikanten den Erwerb professioneller Handlungskompetenz in praktischen Handlungen und weniger in reflexiven Lerngelegenheiten (vgl. Reintjes & Bellenberg 2017, 119).

Die Autorin und der Autor nennen als Desiderat bisheriger Forschungsperspektiven hinsichtlich der zweiten Ausbildungsphase die Gestaltung der Lerngelegenheiten und deren Nutzung (vgl. ebd. 123). Dabei unterscheiden sie zwischen dem Angebot, welches in den Ausbildungsstätten und in den Schulen institutionalisiert ist, und der Nutzung von Lerngelegenheiten, welche sich in spezifischen Handlungssituationen wie Unterrichtsbesuchen, Nachbesprechungen und Coaching manifestiert. Die Studie fokussiert unterrichtsbezogene Lerngelegenheiten durch Seminausbilderinnen und -ausbilder, schulische Mentorinnen und Mentoren, die Nutzung dieser Lerngelegenheiten durch die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sowie die Beeinflussung letzterer durch ausbildungsbegleitende Unterstützungssysteme (vgl. ebd. 124ff.).

Die Befunde zeigen, dass Lehramtsanwärterinnen und -anwärter an zwei Messpunkten häufig Vor- und Nachbesprechungen erleben, wobei es divergierende Praxen an den einzelnen Schulen gibt und die Praxislehrpersonen den zeitlichen Einsatz als höher einschätzen als die Studienergebnisse zeigen (vgl. ebd. 127). Inhaltlich werden nach Wahrnehmung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in Nachbesprechungen vor allem der Stundenablauf sowie methodische Fragen der Unterrichtsgestaltung thematisiert, wohingegen die Eingangsvoraussetzungen der Lerngruppe und die Medienwahl nachrangig sind. Im Sinne eines Kurzfeedbacks wird vorrangig Gutes und Gelungenes der Stunde angesprochen, wobei kaum Bezüge zu theoretischen oder empirischen Aspekten hergestellt werden, was nach Einschätzung der Autorin und des Autors vor dem Hintergrund knapper zeitlicher Ressourcen erwartbar gewesen sei (ebd.).

Die an der Studie teilnehmenden Lehramtsstudierenden zeigen sich zufrieden mit der Betreuung durch ihre schulischen Ausbildungslehrkräfte. Die instruktionale und emotionale Unterstützung wird als hoch eingeschätzt, wobei mit Häufigkeit und Dauer der Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht die Zufriedenheit der Studierenden mit Mentorinnen und Mentoren steigt, da sie sich durch die Gespräche mit ihren Ausbildungslehrkräften zum Nachdenken angeregt fühlen,

also die Gespräche eher konstruktiv als transmissiv einschätzen (vgl. ebd. 130). Dennoch erleben Lehramtsanwärterinnen und -anwärter das Mentoring und die auf Reflexion abzielenden Lerngelegenheiten zumeist als zu knapp und wenig differenziert.

Weiterführende Analysen belegen allerdings, dass eine Stundenentlastung für Mentorinnen und Mentoren nicht per se zu einem zeitlich intensiveren und bezogen auf die Gesprächsgegenstände differenzierten Mentoring führt, sondern dass in diesem Zusammenhang die persönliche Selbstwirksamkeitserwartung als Praxislehrperson einen erkennbaren Einfluss auf das Mentoring hat (vgl. ebd. 129). Reintjes und Bellenberg formulieren vor diesem Hintergrund neben Empfehlungen zur Bereitstellung von Schulungen im Hinblick auf Gesprächsführung und Ressourcen in Bezug auf die konzeptionelle Ausgestaltung von Mentoring an den Einzelschulen einen Hinweis auf den Optimierungsbedarf der Betreuungspraxis in der deutschen Lehrerbildung (vgl. ebd. 131).

## **4 Peer Mentoring und Peer Coaching in der Lehrerbildung**

### **4.1 Peer-to-Peer Mentoring in der praxissituerten Ausbildung**

Mit „partnerschaftlichem Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld“ und dem „Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer Mentoring in lokalen Arbeit- und Lerngemeinschaften“ befassen sich Fraefel u.a. (2017). Grundgedanke des Peer-to-Peer-Mentoring-Programms ist es, Studierenden (Mentees) erfahrene Lehrkräfte (Mentorinnen und Mentoren) zur Seite zu stellen, um durch intensive Kooperation einen kontinuierlichen sach- und schülerbezogenen Austausch zwischen Studierenden und praktizierenden Lehrpersonen zu fördern (vgl. ebd. 30ff.).

In diesem Zusammenhang hinterfragen die Autorinnen und Autoren die theoretische Konzeptualisierung des klassischen Mentorings (vgl. ebd.). Sie konstatieren, dass in Praxisphasen die Einführung der Studierenden in das unterrichtliche Handeln weitgehend den Praxislehrpersonen an den Schulen überlassen wird und dass die Beziehung zwischen Mentorinnen und Mentoren und Studierenden von einem hierarchisch angelegten Meister-Lehrlings-Verhältnis geprägt ist (vgl. Schüpbach 2007). Für eine effiziente und lernförderliche Gestaltung der Berufspraktischen Studien schlagen die Autoren eine Neukonzeptualisierung des Verhältnisses von Praxislehrpersonen und Studieren vor, in der die Ko-Konstruktion von Wissen im Mittelpunkt steht (vgl. ebd. 32f.).

Im Rahmen eines Partnerschulmodells der PH Fachhochschule Nordwestschweiz (PHNW) führten die Autorinnen und Autoren eine quantitative (N=82) und eine qualitative (N=27) Teilstudie zur „Kooperation in den Berufspraktischen Studi-

en“ durch (vgl. ebd. 38). Ausgangspunkt der Studie war die Hypothese, dass die intensive Kooperation zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen eine positive Einstellung sowie eine starke Orientierung zur Verknüpfung unterschiedliche theoretischer und erfahrungsbasierter Wissensbestände generiert (vgl. ebd. 39). Es zeigte sich im Ergebnis, dass sich der Ansatz der Peer-to-Peer-Kooperation von Praxislehrpersonen und Studierenden als vielversprechend für Lehramtskandidatinnen und -kandidaten erweist, um ein breit abgestütztes Professionswissen aufzubauen. Zudem können Lehrpersonen als Peers durch die gemeinsame Bearbeitung von Problemen mit Studierenden profitieren und ihr eigenes Handeln in Schule und Unterricht weiterentwickeln (vgl. ebd. 41ff.).

Obwohl sich aufgrund des Forschungssettings Limitationen bezüglich der Verallgemeinerbarkeit ergaben, konnten Implikationen für die Ausbildung und Auswahl von Praxislehrpersonen formuliert werden. Sie bestehen in einer nachhaltigen Ausbildung zum Peer-to-Peer-Mentoring, in der angehende und erfahrene Lehrpersonen gemeinsame Erfahrungen im Umgang mit der Verschränkung von Theorie und Praxis sammeln können. Hier steht der Dialog über reale unterrichtliche und schulische Problemstellungen im Fokus, sofern sowohl angehende als auch erfahrene Lehrpersonen als Ko-Lernende und Ko-Konstrukteure von Wissen mitwirken (vgl. ebd. 33). Weiteren Forschungsbedarf sehen die Autorinnen und Autoren in durch Peer-Mentoring initiierten Veränderungsprozessen und zur Frage, wie sich das Peer-to-Peer Mentoring auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden und die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. ebd. 46).

## 4.2 Peer Coaching in der Lehrerbildung

Bennewitz & Grabosch verweisen in ihrem Beitrag „Peer Coaching in der universitären Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Begleitung von Praxiserfahrungen“ (2017) auf ein Konzept zur Begleitung von Praxisphasen der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF) der Universität Münster. In der Werkstatt wurde untersucht, wie Studierende den Coachingprozess mit studentischen Coaches erlebten und beurteilten (vgl. Bennewitz & Grabosch 2017, 51). Studierende reflektierten möglichst eigenverantwortlich mit anderen Studierenden ihr Lehr- und Leitungshandeln.

In der quantitativen Studie wurden Fragebögen mit geschlossenem Antwortformat eingesetzt. Alle erfassten Äußerungen (Rücklauf n= 79) wurden einer der Oberkategorien „Unterstützungsleistungen“, „Gesprächsverhalten und Lernklima“, „Eigenschaften der Begleitperson“ oder „Organisation und Struktur“ zugeordnet. Die Autorinnen kommen zu dem Ergebnis, dass Peer-Coaches in der Lage sind, eine angemessene Praxisbegleitung durchzuführen und eine gute Beziehung zwischen Coaches und Coaches zu schaffen (vgl. ebd. 53 ff.). Peer-Coaches regen demnach die gecoachten Studierenden zur Exploration ihrer Handlungen an und

reduzieren Interaktionshemmnisse, die in hierarchischen Ausbildungsverhältnissen auftreten können (vgl. ebd. 59ff.).

Insgesamt kommen die Autorinnen zu dem Ergebnis, dass die von ihnen untersuchte erfolgreiche Begleitung im Peer-Coaching auf einer guten und professionellen Beziehungsgestaltung fußt. Peer-Coaching stellt einen Begleitprozess dar, in dem Studierende zur Analyse, Reflexion der Planung, der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht angeregt und in der Bewältigung individueller Bedürfnisse und Problemlagen unterstützt werden (vgl. ebd. 61).

## 5 Diskussion

Aktuelle Studien zur Begleitung von Studierenden in schulpraktischen Phasen in der Lehrerbildung dokumentieren ein zunehmendes Interesse an der Beforschung der Tätigkeit von Mentorinnen und Mentoren bzw. Praxislehrkräften. Vor allem im Rahmen der Erprobung sogenannter Praxissemester an deutschen Universitäten wurde in den vergangenen Jahren eine Vielzahl an Konzepten zur Ausgestaltung von Praktika entwickelt, welche durch eine gezielte Kooperation aller am Praktikum beteiligten Akteure eine Steigerung der reflektierten Praxiserfahrungen und des Lernertrags bei den Studierenden ermöglichen sollen.

Die Forschungsschwerpunkte zur Mentorentätigkeit in Praxisphasen beziehen sich zur Zeit vor allem auf Motive und Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren, die Untersuchung der Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht sowie die Implementierung von Konzepten zum Peer-Coaching bzw. Peer-Mentoring. Die Autorinnen und Autoren der genannten Studien formulieren übereinstimmend einen Optimierungsbedarf hinsichtlich der konzeptionellen Ausgestaltung von Fortbildungsformaten für Praxislehrpersonen, z.B. in Bezug auf die Gesprächsführung in Unterrichtsreflexions- und Beratungsgesprächen im Praktikum bzw. im Vorbereitungsdienst. Eine Entwicklungstendenz zeigt sich in der zunehmenden Erprobung und Erforschung von Peer-Mentoring- und Peer-Coaching-Formaten in der Lehrerbildung.

Grundsätzlich fällt auf, dass im deutschsprachigen Diskurs zu Mentoringformaten keine einheitliche Definition von Mentoring in Abgrenzung zu Coaching, Peer-Learning und anderen Unterstützungsformaten existiert (vgl. Kreis 2012, 55; Gröschner & Häusler 2014, 317; Schnebel 2014, 359; Futter 2017, 80; Reintjes & Bellenberg 2017, 120). Angesichts dessen erscheint für deutschsprachige Forschungsprojekte zum Mentoring in der Lehrerbildung ein Rekurs auf die klassische (angloamerikanische) Mentoringforschung (vgl. Levinson 1979; Kram 1985) angebracht. Hier werden die derzeit in der deutschen Lehrerbildung diskutierten Formate des Mentorings, des Coachings bzw. der sozialen Unterstützung als Einzelfunktionen im Mentoring klar definiert und voneinander abge-



grenzt. Sog. „*Peer Relationships*“ werden nicht als Ersatz, sondern als gleichwertige Alternativen zum Mentoring diskutiert. Sie dienen nicht der Vermeidung eines vermeintlichen Meister-Lehrlings-Verhältnisses im Mentoring, sondern beziehen ihren Geltungsanspruch aus dem biographischen Entwicklungsstand aller Beteiligten in der Mentoringkonstellation (vgl. Kram 1985). Vor diesem Hintergrund könnten sowohl Aspekte der sozialen Unterstützung als auch Coachingformate und Formate des „*Peer-Learnings*“ differenzierter beforscht und diskutiert werden, als dies bislang in deutschsprachigen Studien zum Mentoring in der Lehrerbildung der Fall ist.

Zusammenfassend kann unterstrichen werden, dass die produktive Ausgestaltung der Praktikumsbetreuung in der deutschen Lehrerbildung noch viel Entwicklungsbedarf zeigt, wobei ein verstärktes Forschungsinteresse auch interessante Perspektiven für die Praxis des Mentorings in der Lehrerbildung eröffnet.

## Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (Hrsg.) (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bennewitz, H. & Grabosch, A. (2017): Peer Coaching in der universitären Lehrerbildung: Empirische Befunde zur Begleitung von Praxiserfahrungen. In: A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.): Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand (Sonderheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 50-62.
- Fraefel, U., Bernhardtsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017): Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. In: A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.): Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand (Sonderheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 30-49.
- Futter, K. (2017): Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012): Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung, in: W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden: Springer Fachmedien, 171-183.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014): Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.) (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte (Pedagogical field experiences in teacher education). Münster und New York: Waxmann, 315-334.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001): Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2), 217-231.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2, 109-129.
- Kram, K. E. (1985): Mentoring at work. Developmental relationships in organizational life. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.

- Kreis, A. (2012): Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen. Bern: Haupt.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B. & Levinson, M. H. (1979): Das Leben des Mannes. Werdenskrisen, Wendepunkte, Entwicklungschancen. Köln: Kiepenheuer u. Witsch.
- McGregor, M. U. & Chi, M. T. H. (2002): Collaborative Interactions: The process of joint production and individual reuse of novel ideas. In: W. D. Gray & C. D. Schunn (Hrsg.): 24th annual Conference of the Cognitive Science Society. Mahwah: Erlbaum, 655-700.
- Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2017): Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen-Zugänge-Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 116-132.
- Schnebel, S. (2014): Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte (Pedagogical field experiences in teacher education). Münster und New York: Waxmann, 359-376.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? Bern: Haupt.
- Strittmatter, A. (2001): Bedingungen für die nachhaltige Aufnahme von Neuerungen an Schulen. In: Journal für Schulentwicklung 4, 58-66.